(En)clave Comahue, N°23, 2017
FADECS - UNCo
e-ISSN 2545-6393 / ISSN 2545-6466

Políticas y articulaciones teóricas

para una educación intercultural y descolonizadora del idioma inglés en Argentina

Policies and theoretical interconnections for an intercultural and decolonizing education of English in Argentina

Melania Pereyra
FL - UNC
pereyra.melania@gmail.com

Resumen

El creciente debate sobre la necesidad de incorporar aspectos interculturales en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha generado diversos enfoques sobre el significado, los fines y las metodologías para una práctica intercultural en el aula. En el presente artículo nos proponemos indagar sobre los avances en las políticas educativas para la enseñanza de las lenguas extranjeras en Argentina, específicamente en los lineamientos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) (Res. 181/12), en los cuales se destaca la importancia de la reflexión intercultural, y realizar un breve recorrido por los diferentes enfoques propuestos. Conceptos como *competencia intercultural, multiculturalismo* e *interculturalidad* suelen usarse de forma intercambiable, pese a que portan perspectivas diferentes. Si entendemos que a la enseñanza de la lengua le es inherente la transmisión de la/s cultura/s que le dan vida, consideramos necesario distinguir estas categorías y analizarlas críticamente para poder desarrollar propuestas didácticas que se orienten no sólo al aspecto lingüístico y/o pragmático sino también a la construcción de prácticas que generen procesos

Palabras clave: educación, interculturalidad, decolonialidad, políticas públicas, inglés como lengua extranjera (LE).

RECIBIDO: 15/11/2016
APROBADO: 10/12/2017

descolonizadores, transformadores y liberadores al interior de nuestra sociedad.

Abstract

The growing debate upon the need to incorporate intercultural aspects in EFL teaching and learning has prompted diverse approaches regarding the meaning, purpose and methodologies for an intercultural classroom practice. In this article we intend to inquire into the developments in educational policies for the teaching of foreign languages in Argentina, specifically into the guidelines of the Core Learning Priorities (NAP) (Resolution 181/12), in which the importance of intercultural reflection is highlighted, and to provide a brief outline of the various approaches proposed. Concepts such as *intercultural competence, multiculturalism* and *interculturality* are often used interchangeably, although they entail different perspectives. We consider that, as educators of a language, which is inseparable from culture, we must be able to distinguish these categories and analyze them critically so as to develop didactic proposals not only oriented towards linguistic or pragmatic factors, but also aimed at building practices that could generate decolonizing, transforming and liberating processes within our society.

Keywords: education, interculturality, decoloniality, public policies, English as a foreign language (EFL).

Introducción

La enseñanza de una lengua extranjera (LE) en Argentina es obligatoria en todas las instituciones educativas de Nivel Medio, tanto de gestión pública como privada. La lengua que ha logrado hegemonizar ese lugar desde hace varias décadas, pese a que las políticas no lo solicitan de forma explícita, es la inglesa. En este sentido, Bein detalla el proceso de inclusión de las lenguas extranjeras en la educación en Argentina y explica que el inglés se viene posicionando como lengua hegemónica lentamente desde el siglo XVIII, con más fuerza desde fines de la década del 80 del siglo XX:

> La lengua más enseñada y requerida escolarmente y en cursos extraescolares sigue siendo el inglés, aun cuando las necesidades de comunicación provoquen una creciente demanda de cursos de portugués sobre todo para adultos, que el número de los profesores de esta lengua formados hasta ahora no llega a satisfacer. (Bein, 2012:33)

Las perspectivas de enseñanza con respecto a la LE y la cultura en nuestro contexto educativo se pusieron en discusión en las últimas décadas y, en la Resolución 181/12, sobre los "Núcleos de aprendizaje prioritarios", el Ministerio de Educación de la Nación planteó un conjunto de ejes para ser trabajados en relación con: la comprensión oral, la lectura, la producción oral, la escritura, la reflexión sobre la lengua que se aprende y *la reflexión intercultural.*[1]

Previo al desarrollo de los ejes, el texto citado plantea objetivos tales como "La *revalorización de las lenguas y culturas propias* a partir del acercamiento a otras lenguas y culturas" y "la valoración de que el aprendizaje de lenguas extranjeras *en el marco de una perspectiva plurilingüe e intercultural* es una experiencia de valor formativo que trasciende la etapa y el ámbito escolar" (p. 5). En lo específico, se plantean lineamientos para trabajar en la materia que apuntan a la reflexión sobre el vínculo de las lenguas y el poder, el estatus de las lenguas y configuraciones identitarias, entre otros.

Desde nuestras prácticas y experiencias, podemos considerar que esta resolución es indudablemente un avance, pero también un desafío puesto que no abundan actualmente en nuestro país materiales para la formación, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE que

[1] Los destacados son nuestros.

atiendan a la reflexión intercultural en toda su complejidad. Un claro ejemplo de lo mencionado es el de los libros de texto, puesto que la enseñanza de la lengua inglesa como LE se imparte en gran medida a través de materiales didácticos producidos en áreas culturales que han sido históricamente centrales en la promoción de dicha enseñanza: Inglaterra, en primer lugar, y Estados Unidos, en segundo. De este modo, los libros de texto que se utilizan tanto para la formación docente como para la enseñanza en el aula son aquellos que provienen principalmente de editoriales inglesas como Oxford, Cambridge y Longman, entre otras. Este aspecto es clave para su problematización puesto que al ser confeccionados en otras localizaciones geopolíticas, estos materiales desatienden las particularidades culturales de nuestro ámbito educativo. Si bien se advierte un intento por desarrollar producciones compartidas con editoriales de nuestro país que consideran la inclusión de elementos locales en los diseños de libros de texto, el diseño macro se produce desde las editoriales inglesas. Si tenemos en cuenta que enseñar una lengua implica de manera inherente la transmisión de la cultura, es importante no perder de vista en este caso la relación entre la hegemonía de la enseñanza de la lengua inglesa con las políticas de expansión de los dos países citados,[2] aspecto clave de reflexión para una perspectiva de abordaje intercultural como la que desarrollaremos. Cabe recordar en este punto que los libros de texto en el aula cumplen un papel fundamental en tanto son determinantes para la planificación de las secuencias didácticas, de las decisiones en el armado del currículum y que se construyen como un "objeto ideológico" cuyo principal objetivo es legitimar una cultura dominante (Taboada, 2011). Además, es relevante mencionar que la producción en materia de investigación sobre el análisis de la influencia ideológica, la construcción de estereotipos y de formas de pensar y hacer de los materiales para la enseñanza es vasta (Ezeiza, 2009; Littlejohn 1992; Gray, 2000, entre otros). Entre las producciones a nivel local, Porto (2013) pone en cuestión el status del inglés en nuestro país y las implicancias culturales e identitarias respecto de su enseñanza al tiempo que propone una interesante agenda de construcción de participación ciudadana a través de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

[2] Respecto de este aspecto, que será desarrollado más adelante, no podemos dejar de mencionar que Philipson (2002) ha desarrollado aportes clave sobre la relación entre la primacía de la lengua inglesa con las políticas de Estados Unidos e Inglaterra. También nos parece apropiada una cita de Mignolo, quien condensa la explicación histórica y política del imperialismo en relación con las lenguas: "Parto de la idea de que los modelos teóricos que se ocuparon de las lenguas se han construido en complicidad con la expansión colonial. […] El sujeto hablante, curiosamente, se modeló sobre las experiencias y la idea de lenguas nacionales que eran al mismo tiempo lenguas imperiales" (2003: 293).

Para dar cuenta de lo expuesto en la introducción a este artículo, realizaremos un recorrido teórico por los diferentes enfoques de la interculturalidad, expandiremos el enfoque al que adscribimos y, finalmente, desarrollaremos la perspectiva de la educación intercultural que, sostenemos, debemos continuar construyendo en nuestro país con más formación y profundidad.

¿Qué entendemos por interculturalidad?

En el camino por la construcción de sociedades más justas e igualitarias, el concepto de diversidad cultural se plantea en la agenda del nuevo milenio como uno primordial a ser trabajado desde todas las áreas. Naturalmente, la educación es central para promover esta visión. Desde allí se generan propuestas bajo los nombres de interculturalidad, multiculturalismo y pluriculturalidad. Consideramos relevante distinguir la perspectiva intercultural a la que adscribimos en esta investigación de la noción de multiculturalismo y pluriculturalidad puesto que es frecuente encontrar un uso intercambiable entre estos términos.

En primer lugar, la noción de interculturalidad en las lenguas extranjeras muchas veces se utiliza como el desarrollo de la "competencia intercultural" o la "comunicación intercultural" y se considera una habilidad más a ser desarrollada en el aula. La misma apunta al éxito de las situaciones comunicativas desde la pragmática, en tanto en un mundo globalizado surgen "problemas" de comunicación por desconocimiento de realidades diversas. Por ese motivo, se considera importante la concientización de la existencia de otras culturas y formas de vida. La investigadora Iglesias Casal, de la Universidad de Oviedo, realiza una síntesis respecto de este tema en su artículo "Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas":

> En el proceso de desarrollar la capacidad para comunicarse con eficacia con las personas cuyas experiencias socioculturales son diferentes a las propias, es útil ser conscientes de ciertos factores que disminuyen u obstaculizan este proceso. Además del *estereotipo estático*, hay otros dos factores que disminuyen la eficacia de la comunicación intercultural: *el etnocentrismo* y las actitudes negativas, como *el prejuicio* y *la discriminación.* (Iglesias Casal, 2003: 15)

Nótese que en lo expresado por Iglesias Casal, es claro el objetivo de "comunicarse con eficacia" y que los estereotipos, el prejuicio, etc., deben ser deconstruidos para lograr esa capacidad. En otro apartado, la autora cita al comunicador Meinert Meyer con el propósito de definir la competencia intercultural:

> La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya. (Meyer, 1991,[3] cit. en Iglesias Casal, 2003: 19)

Las propuestas respecto del desarrollo de esta competencia representan un cambio de paradigma favorecedor de una enseñanza de las lenguas extranjeras que incluye elementos culturales junto a los lingüísticos en la enseñanza, e incluso ponen en discusión conceptos tales como identidad(es), estereotipos, prejuicios y visiones de mundo. Al mismo tiempo, estas producciones son necesarias en nuestro país en tanto los NAP como política pública y lingüística determinan la necesidad y obligatoriedad de incluir la competencia intercultural para el desarrollo de habilidades que, entre otras cuestiones, apunten al éxito comunicativo.

Desde nuestro punto de vista, estos nuevos enfoques constituyen un avance en cuanto a lo epistemológico y lo didáctico. En tal sentido, el proceso de cambio de paradigma de enseñar una lengua distanciada de nuestra y otras culturas, o solamente con elementos culturales de Londres, se viene trabajando hace casi dos décadas con mucho esfuerzo desde Latinoamérica. También reconocemos que estas producciones responden a algunos de los objetivos de los NAP:

[3] Meyer, Meinert (1991). Developing transcultural competence: casa studies of advanced foreign language learners, en D. Buttjes y M. Byram (eds.). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (Vol. 60). Multilingual Matters.

> La valoración de la diversidad lingüística como una de las expresiones de la riqueza cultural de la región y del país. Esto supone: el reconocimiento de los aspectos comunes y diversos en las identidades personales, grupales y comunitarias para promover la aceptación de la convivencia en la diversidad; la sensibilidad cultural y la capacidad de reconocer y usar estrategias adecuadas para entrar en contacto con personas de otras culturas; el reconocimiento de que las identidades sociales se expresan y realizan a través de diferentes manifestaciones y prácticas culturales como, por ejemplo, mitos y leyendas populares, cine, música, celebraciones, comidas, tipos de vivienda, sistemas educativos, entre otras; la comparación de prácticas y manifestaciones culturales de nuestro país con las de otros países. (NAP, 2012: 18)

Por otra parte, el multiculturalismo plantea la igualdad de derechos por parte del Estado en términos jurídicos y su principal objetivo es la tolerancia y la convivencia pacífica entre culturas dentro de una misma región (Pescader, 2012). Un referente en este sentido es Canadá, país que ha desarrollado políticas multiculturales para la convivencia armoniosa de anglo y francoparlantes. En una exhaustiva revisión del término, Pescader realiza un análisis sobre los conceptos multiculturalismo e interculturalidad y recuerda la resistencia hacia el primero por su vínculo con la globalización en Latinoamérica. De acuerdo con el autor, la cuestión de la relación de tolerancia puede tener un costado peligroso cuando implica la imposibilidad de modificar o transformar la situación de sectores históricamente marginados y excluidos. Al respecto, señala que los argumentos de la matriz multicultural liberal y neoliberal han sido objeto de críticas diversas (en América Latina por parte de la perspectiva de la interculturalidad crítica principalmente), en parte por encontrar sustento en nociones que se pretenden homogéneas y universales, enunciadas en el contexto de la modernidad occidental y que responden a un pensamiento localizado, tendiente a una jerarquización de saberes y mediante el cual se excluyen e invalidan saberes otros, contrarios a los hegemónicos. Tal como lo expone Walsh (2005), si bien en países como Ecuador y Bolivia se han puesto en marcha dispositivos políticos orientados a alcanzar estados respetuosos de la diversidad y de las cosmovisiones, saberes y prácticas de las etnias que conforman sus sociedades, en la práctica concreta esto no siempre sucede; por el contrario, a través de una simulada inclusión de estos grupos subalternos en el Estado, ciertas estructuras de poder colonial e ideologías de dominación siguen siendo reproducidas.

En cuanto al concepto de pluriculturalidad, podemos señalar que el mismo nace para dar nombre a la necesidad de visibilizar la situación histórica latinoamericana en la que conviven

desde la colonización pueblos indígenas, negros y mestizos que han desarrollado formas de reconocimiento y resistencia (Walsh, 2005). Este concepto apunta a trabajar sobre la diversidad de culturas coexistentes en espacios, entre ellas y dentro de ellas. Al igual que el multiculturalismo, apunta a un trabajo sobre la convivencia y, a diferencia de la interculturalidad, no parte de las relaciones asimétricas de poder. La siguiente reflexión de Guerrero, citada por Walsh, condensa gran parte de la discusión que se plantea:

> No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro, o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de esencializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles. Más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. A diferencia de la pluriculturalidad, que es un hecho constatable, la interculturalidad aún no existe, se trata de un proceso por alcanzar por medio de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes. (Guerrero, 1999,[4] cit. en Walsh, 2005: 6)

Consideramos que enfoques del tipo del desarrollo de la competencia intercultural han significado algunos avances en tanto se visibilizan nuevas realidades y son objeto de producciones e investigaciones que intentan responder, en el ámbito de la educación, a necesidades sociales y pedagógicas. Sin embargo, estas nociones no ponen en tensión las relaciones de dominación/subordinación ni buscan subvertirlas, cuestión central para un proyecto descolonizador.

El enfoque al que adscribimos se inscribe en la perspectiva de la interculturalidad y la decolonialidad (Mignolo, 2003; Walsh, 2005, entre otros). Este pensamiento se articula desde América Latina a partir de una red de intelectuales que busca intervenir en el discurso hegemónico de la ciencia eurocéntrica y sus saberes presentados con valor de universales para configu-

[4] Guerrero, Patricio (1999). Aproximaciones conceptuales y metodológicas al conflicto social, en P. Ortiz (editor), *Comunidades y conflictos socio-ambientales. Experiencias y desafíos en América Latina,* pp. 35-88. Abya Yala, Quito.

rar un espacio *otro* de producción de conocimiento, de y desde la diferencia colonial.[5] A través de este enfoque, se busca subvertir el patrón eurocéntrico colonial para legitimar y revalorizar otras producciones de conocimiento como igualmente válidos. El patrón de pensamiento eurocéntrico-moderno, históricamente ha invisibilizado y silenciado a los sujetos y saberes "otros", es decir, toda expresión cultural situada por fuera de los cánones europeos. Siguiendo esta línea, la propuesta intercultural/decolonial, emerge como un "paradigma otro", como un posicionamiento ético, epistemológico y político situado, desde la teoría y la praxis, y como un horizonte a ser construido desde todas las prácticas cotidianas.

A partir de la caracterización desarrollada, podemos plantear que el concepto de comunicación o competencia intercultural desde el plano teórico dista del enfoque intercultural decolonial, puesto que no apunta a la problematización de las relaciones de poder existentes y no persigue generar un cambio social estructural, sino una actitud de "tolerancia" y entendimiento a partir del reconocimiento de identidades propias e identidades *otras*.

En el marco de los NAP de Lenguas Extranjeras citados anteriormente, encontramos que la perspectiva intercultural se plantea junto a la plurilingüe en un sentido más general y, si bien no se expresa en este punto como una perspectiva descolonizadora, tampoco se delimita como una competencia a ser trabajada con el objetivo de lograr el éxito comunicativo. Se propone como un enfoque y un punto de partida que atraviesa todos los contenidos:

> La perspectiva plurilingüe e intercultural, antes de alentar una oferta meramente acumulativa en términos de la cantidad de lenguas que se puedan ofrecer, apunta a tornar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en el currículum y a sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de estas lenguas y culturas. [...] Esta perspectiva de enseñanza de lenguas, entonces, promueve enfoques multidisciplinarios y combina el aprendizaje de lenguas con la capacidad de reflexión y disposición crítica necesaria para convivir en sociedades de gran diversidad cultural; en otras palabras, propicia la participación activa en procesos democráticos y contribuye a la educación para la ciudadanía y la paz. (NAP, 2012: 1)

[5] Entendemos el concepto de "diferencia colonial" como lo plantea Mignolo: "Las diferencias coloniales fueron construidas por el pensamiento hegemónico en distintas épocas, marcando la falta y los excesos de las poblaciones no europeas, y ahora no estadounidenses, que era necesario corregir. La diferencia colonial o las diferencias coloniales fueron enmascaradas y vendidas como "diferencias culturales" para ocultar el diferencial de poder." (2003: 27).

Lengua, imperialismo y colonialidad: antes y hoy, allá y acá

Hace más de dos décadas Philipson (2002) publicó avances sobre el concepto de imperialismo lingüístico desde un recorrido histórico y con respecto a sus implicancias en la actualidad, los cuales desataron múltiples debates, y advirtió sobre nuevas formas de imperialismo y el rol de la lengua en dichos procesos, específicamente del inglés. Según el autor, el término se posiciona como una sub-categoría de imperialismo cultural junto al imperialismo mediático, educativo y científico. De este modo, a través de una variedad de instituciones inglesas que promueven mundialmente la enseñanza del idioma, se ejercen formas enmascaradas de dominación.

Siguiendo con la línea que propone el enfoque intercultural/decolonial, y retomando la importancia de historizar y visibilizar los conflictos y las tensiones, nos concentraremos a continuación en el eje que articula la relación entre colonialidad y lengua. En esta dirección, Mignolo destaca:

> La lengua también implica la cuestión de la formación de cánones, la forma en que se han entretejido los valores nacionales y occidentales para producir mapas lingüísticos, geografías históricas y panoramas culturales del sistema-mundo moderno/colonial dentro de su lógica interna (conflictos imperiales) así como sus fronteras externas (conflictos con otras culturas; la diferencia colonial). (2003: 298)

Las lenguas en los procesos de colonización fueron imprescindibles para la "misión civilizatoria" y el establecimiento del sistema mundo moderno/colonial,[6] lo cual podría ser simple de comprender para un pueblo como el nuestro, que vivió en carne propia esta situación con la lengua española en la colonización. Por ese motivo, constituye un imperativo pensar en la enseñanza del inglés en nuestro país teniendo en cuenta la lengua en relación con la expansión territorial. En consonancia con el planteo de Mignolo, se trata de una cuestión geopolítica.

[6] Esta categoría ha sido desarrollada y utilizada —y lo sigue siendo— por toda la red de intelectuales críticos de la decolonialidad que mencionamos en el punto anterior. A principios de los noventa, Quijano y Wallerstein la comenzaron a utilizar en un artículo titulado "La americanidad como concepto y el lugar de las Américas en el sistema-mundo moderno". Por su parte, Mignolo la ha tomado como una categoría fundante en sus producciones y elegimos tomarlo como referencia para traerla a colación, por la articulación que hace entre el sistema y las políticas lingüísticas y educativas.

Históricamente, las lenguas han sido herramientas para la emancipación o la opresión: en primera instancia, una lengua; en segunda, su variedad. Así, para Mignolo:

> La historia lenguajera (es decir, de la política del lenguaje y no sólo de su gramática, semántica, fonología y sintaxis) del mundo moderno/colonial fue estructurada por la conceptualización y el ejercicio de la colonialidad del poder, cuyo resultado mayor fue la instauración y el mantenimiento de la diferencia colonial. (2003: 33)

Si entendemos con Mignolo que la consecuencia más exitosa de la política de la lengua ha sido la continuidad de la diferencia colonial, es posible advertir que la relación entre lengua e imperio continúa, hoy resignificada. El inglés, en tanto que lengua *desde* la que se proyecta la expansión global colonial, da cuenta de su carácter imperial al imponer jerarquías que asignan validez a un orden cultural, económico, político y social así como a un modo de pensamiento en detrimento (o a través de la llana negación) de otros órdenes existentes o posibles. Mignolo evalúa la relación entre lengua, imperialismo y conocimiento en los siguientes términos:

> [...] las lenguas nacionales ligadas desde el siglo XVIII a las naciones europeas modernas y al colonialismo (inglés, francés y alemán) siguen siendo las lenguas principales de la cultura académica; el conocimiento y las formas de conocimiento se exportan como cualquier otra mercancía, y las lenguas imperiales son las mediadoras en este tipo de transacciones, desde los modelos para la restructuración económica a las teorías sobre las narraciones históricas, los argumentos éticos y las filosofías del lenguaje. (2003: 339)

Entonces, la lengua se convierte en una herramienta más al servicio de la colonización, como podría ser un arma o un barco. Se transforma en una mercancía y, funcional a las lógicas del mercado, crea la necesidad de ser "adquirida": "El uso de la lengua como instrumento de dominación la construye como un objeto de deseo, ya que la educación y la alfabetización en las colonias están basadas en el modelo y la historia del imperio" (Mignolo, 2003: 331). En la situación global actual, la necesidad de enseñar lenguas imperiales como el inglés se ha *institucionalizado*, y no solo la lengua, sino dos variedades específicas: la estadounidense y la británica. Siguiendo con esta línea de pensamiento, podemos comprender las razones por las cuales el inglés es una lengua asociada al futuro, al éxito laboral y académico.

El recorrido de la historia y las implicancias políticas y económicas de la relación entre las lenguas y los procesos coloniales nos permiten comprender la situación actual del estatus del inglés en nuestro país. Klett señala al respecto: "nuestra república es prácticamente monolingüe en cuanto a la enseñanza de idiomas extranjeros. […] la generalización del inglés excluye, al menos por el momento, la instalación del plurilingüismo" (Klett, 2011: 73). En el imaginario sobre la lengua inglesa, no es frecuente encontrar reflexiones en torno a la cultura, sino a la relación lengua-economía. Bein denomina a este fenómeno la "fetichización del inglés", a través de la cual se fortalece "la representación sociolingüística de que con conocimientos de inglés todos podían ingresar en el mercado laboral mundial signado por Internet y la informática" (Bein, 2002: 9) y advierte cómo en nuestro país este modo de ver al idioma imposibilita un espacio a otras lenguas, como las lenguas originarias, o el portugués. Raiter y Unamuno (2012), a su vez, describen al fenómeno en el cual a las lenguas indígenas se les otorga el lugar de "tradición", mientras que al inglés se le otorga un sentido ligado al mercado y a la transacción. Klett plantea el reduccionismo que reside en concebir a las lenguas solo como herramientas para el mercado y advierte que "las lenguas se hacen eco de la cultura y el pensamiento de los pueblos marcando las relaciones que estos establecen con el universo y sus partes" (Klett, 2011: 74). Siguiendo esta idea, las variedades inglesa y estadounidense del inglés hacen eco de la cultura y el pensamiento de Estados Unidos y de Inglaterra, naciones que promueven mundialmente su enseñanza y expansión. Así, las relaciones que se establecen entre esos pueblos, las variedades y otros pueblos están atravesadas por la política hegemonizadora y globalizadora de dichas naciones lo que redunda en formas de imperialismo lingüístico que, como plantea Philipson (2011), se encuentran naturalizadas y justificadas a través de una serie de falacias comúnmente reproducidas en nuestra sociedad, como, por ejemplo, la que señala que para aprender mejor inglés no hay que exponerse tanto a otras lenguas.

En función de las perspectivas críticas recuperadas en este apartado que articulan las nociones de lengua, imperialismo y colonialidad, se advierte la necesidad de reflexionar sobre los horizontes ideológicos que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera e imperial como el inglés. Consideramos que dicha reflexión crítica —necesaria en la formación de formadores— debe converger en el esfuerzo de implementar estrategias concretas que posibiliten dar cauce a la aplicación de las reglamentaciones existentes, con acento en una dinámica de enseñanza y aprendizaje descolonizadora.

De la interculturalidad a la educación intercultural: orientaciones para las lenguas extranjeras

La Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 en nuestro país, creó, entre otras, la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe —EIB— (Res. 119/10). Dicha ley tiene como principal objetivo garantizar a todos los pueblos originarios que habitan en el territorio nacional el derecho constitucional a acceder a una educación desde todos los niveles que contribuya a preservar su identidad, su lengua, su cosmovisión, es decir, su cultura, con todo lo que ello implica. A través de un exhaustivo recorrido histórico y teórico, los argumentos de la ley[7] recuperan que:

- La Interculturalidad, si bien se propone como el inicio de un diálogo democrático entre culturas diversas, *debe a su vez atender las situaciones desiguales* en las que se establece este diálogo. (Art. 19)

- Se enfatiza la necesidad de trascender el plano de las declaraciones y buenos deseos para pasar a la operativización pedagógica del concepto de Interculturalidad a fin de impregnar el quehacer cotidiano de las escuelas y sus relaciones sociales, para entonces proyectarse a ámbitos más amplios y *llegar a la sociedad en su conjunto.* (Art. 20)

- En el sistema educativo actual, la diversidad presente nos lleva a *cuestionar las relaciones actuales entre lenguas y culturas* ya que muchas veces éstas reflejan *relaciones asimétricas y de poder al interior de las sociedades*, entre lenguas o al interior de la propia lengua, sobre las que, desde la perspectiva de la EIB, es necesario intervenir. (Art. 21)

- La pedagogía de la EIB se constituirá como tal en la medida en que *cuestione las subjetividades* construidas a lo largo de la historia —tanto del docente como del sujeto de aprendizaje—, producto de relaciones hegemónicas traducidas en prácticas docentes […] (Art. 67)

Pese a la extensión de los artículos citados, creemos fundamental partir desde estos avances, los cuales reflejan grandes debates y síntesis educativas que se dieron al interior de nuestra sociedad, para retomarlos y construir desde allí nuestro aporte. La modalidad de la EIB busca saldar una deuda urgente e histórica para con los pueblos originarios. Y en ese sentido, adscribimos a la necesidad de llegar a la sociedad en su conjunto, como lo plantea el artículo 20, y de trabajar en todos los aspectos que se proponen como necesarios aun cuando no traba-

[7] Los destacados son nuestros.

jemos con poblaciones originarias, puesto que, si no lo hiciéramos, se generaría una brecha entre ciudadanos "interculturalmente conscientes" y ciudadanos que perpetúan y profundizan lógicas de exclusión y discriminación. En ese sentido, como dimos cuenta más arriba, no es solo la modalidad de la EIB la que plantea esta obligatoriedad, sino que también lo hacen los NAP en relación con las lenguas extranjeras. Para mencionar algunos puntos que expresa el eje en relación con la reflexión intercultural que mencionamos en la introducción, citamos los siguientes:

- […] l*a reflexión sobre el estatus social atribuido a cada una* (de las lenguas)*, y sobre la relación de poder entre las lenguas y sus variedades; la mirada crítica sobre el estatus atribuido a la lengua extranjera que se aprende y su comparación con el español; la relativización del punto de vista y sistema de valores culturales propios*.

- *el desarrollo del juicio crítico a partir de la identificación de relaciones entre diferentes universos culturales*.

- el reconocimiento de aspectos comunes y diversos en las *identidades personales*, *grupales y comunitarias* como base de la convivencia en la diversidad. (2012: 25)

En el primer punto de este artículo desarrollamos las diferentes perspectivas sobre la interculturalidad y delimitamos el enfoque de la interculturalidad decolonial. La educación es un área donde estas perspectivas se materializan desde sus diferentes formas, así como las categorizamos anteriormente. En cuanto al enfoque específico al que adscribimos, tomaremos como referente a la antropóloga Catherine Walsh (2005), quien propone una educación *desde* la perspectiva intercultural, y señala la necesidad de una pedagogía crítica y decolonial, que implica analizar la historia y la geopolítica en términos de construcción y (des)legitimación de saberes. Sus reflexiones orientan el trabajo desde la praxis, a partir de la cual se puedan formular propuestas transformadoras de los órdenes de dominación y exclusión. De esta forma, expresa en el documento elaborado sobre Educación Intercultural para el Ministerio de Gobierno de Perú que "el sistema educativo es uno de los contextos más importantes para desarrollar y promover la interculturalidad, ya que es la base de la formación humana y un instrumento no sólo de mantenimiento de una sociedad, sino de desarrollo, crecimiento, transformación y liberación de esa sociedad y de todas sus potencialidades humanas" (Walsh, 2005: 15).

En ese sentido, Walsh postula un conjunto de criterios pedagógicos necesarios para el desarrollo de la educación intercultural que consideramos clave como vía de ingreso para pensar en la enseñanza de las LE:

- la autoestima y el reconocimiento de lo propio;

- los conocimientos, los saberes, las prácticas locales;

- la identificación y el reconocimiento de las diferencias y la “otredad”;

- conocimientos y prácticas de “otros”;

- la problemática de conflictos culturales, racismo y relaciones culturales negativas;

- unidad y diversidad;

- la comunicación, interrelación y cooperación.

A partir de los criterios enumerados, podemos destacar cómo este enfoque busca trascender aspectos únicamente lingüísticos y/o comunicativos, entendiendo que la comunicación no puede darse sin la reflexión en torno a la identidad, sin la creación de situaciones de simetría y sin el fin de mejorar las condiciones existentes. Consideramos entonces que este conjunto de criterios establecidos por Walsh puede sentar las bases de una operativización pedagógica orientada al campo de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Tal como señalan Byram y Porto (2015: 11), “los profesores de lenguas extranjeras son educadores dentro de un sistema educativo, y no sólo instructores”.[8] Esta distinción acerca de la función del docente llama la atención sobre la responsabilidad que compete al formador en la consecución de los objetivos que persiguen las políticas educativas vigentes, teniendo en cuenta que las mismas son producto de largos debates, de síntesis consensuadas, y que apuntan a saldar deudas históricas con nuestro pueblo.

Reflexiones finales

Este breve recorrido se constituyó con el objetivo de rescatar las políticas recientes en torno a la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras y continuar planteando reflexiones e interrogantes sobre nuestra práctica educativa. Los enfoques críticos latinoamericanos y las políticas nacionales mencionadas están sentando las bases para repensar nuestro ejercicio situado como docentes de una lengua extranjera. Tras poner en evidencia y dilucidar a partir de diferentes lecturas críticas los supuestos que sostienen nociones como competencia intercultural y multiculturalismo, delimitamos la perspectiva intercultural decolonial como un horizonte

[8] La traducción es nuestra.

teórico y crítico clave para dar cuenta de las políticas educativas establecidas en los documentos oficiales. A partir de esta perspectiva y de los aportes de otros pensadores, buscamos visibilizar un debate que resulta crucial para nuestra práctica docente: aquel que articula las nociones de lengua, imperialismo y colonialidad. Por último, en articulación con algunos ejes de los NAP y EIB, pensamos en la rentabilidad de los criterios establecidos por Walsh para una educación intercultural como vía de ingreso que podrían sentar las bases de una operativización pedagógica para la enseñanza y el aprendizaje del inglés como LE.

Por último, creemos con el antropólogo argentino Alejandro Grimson (2012: 81), que "aceptar la interculturalidad y promover que —sin imposiciones y con poder propio y libertad— los diferentes grupos puedan generar cambios culturales e incorporar aspectos capaces de favorecerlos es un acto contra el fundamentalismo."

Referencias bibliográficas

Bein, Roberto. (2012). Argentinos, esencialmente europeos… *Quaderna*, Vol. 1. Recuperado de http://quaderna.org/argentinosesencialmente-europeos

Byram, Michael y Porto, Melina. (2015). Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*. Vol. 3/2: 9-29.

Ezeiza, Joseba. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado. *Marco ELE Revista didáctica español como lengua extranjera* Nº 9.

Gray, John. (2000). The ELT coursebook as cultural artefact: how teachers censor and adapt. *ELT Journal.* Oxford University Press, Vol. 54/3: 274-283.

Grimson, Alejandro. (2012). *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Iglesias Casal, Isabel. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela* Nº 54: 5-28.

Klett, Estela. (2011). Ejes para pensar una política de las lenguas extranjeras. Una mirada didáctica. *Para una política del lenguaje en Argentina* (71-85). Caseros: EDUNTREF.

Ley Federal de Educación 26.206. Recuperado de: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

Littlejohn, Andrew. (1992). Chapter 1: Introduction. Why are ELT materials the way they are? Tesis de Doctorado en Filosofía. Lancaster University.

Mignolo, Walter. (2003). *Historias locales/ diseños globales*. Madrid: Akal ediciones.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2012). *Lenguas extranjeras*. Consejo Federal de Educación. Resolución N° 181/12. Recuperado de http://www.me.gov.ar/curriform/nap.html

Pescader, Carlos. (2012). Interculturalidad crítica: dimensiones, alcances y obstáculos de un proyecto decolonial/contrahegemónico. En M. Díaz y C. Pescader (Comps.). *Descolonizar el presente*. *Ensayos críticos desde el Sur* (pp. 147-167). Universidad Nacional del Comahue, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

Philipson, Robert. (2011). English: From British Empire to Corporate Empire. *Sociolinguistic Studies*, Vol. 5/3, 441-464. Recuperado de: http://elvira.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG96.pdf

Porto, Melina. (2013). Cultures and identities in ELT classrooms: Global considerations in the local context of Argentina. En S. Barboni y M. Porto (Comps.), *Language Education from a South American Perspective: What does Latin America have to say?* (pp. 45-85). La Plata: Dirección General de Cultura y Educación.

Raiter, Alejandro y Unamuno, Virginia. (2012). La educación intercultural bilingüe: discursos sobre los otros y nosotros. En J. Zullo y A. Raiter (Coords.), *Esclavos de las palabras* (pp. 125-160). Buenos Aires: Eudeba.

Taboada, María Beatriz. (2011). *Nombrar el país. Imágenes del interior y de la capital en libros de texto de Lengua y Ciencias Sociales*. Paraná: Fundación La Hendija.

Walsh, Catherine. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Perú. Impreso con apoyo de UNICEF.